

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

A interação das crianças com dificuldades socioemocionais

Vanessa Almeida Ferreira

Coimbra, 2017

Vanessa Almeida Ferreira

Relatório Final

A interação de crianças com dificuldades socioemocionais

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Junho de 2017

AGRADECIMENTOS

Para a realização de um projeto como este, deparei-me com diversas dificuldades, por isso só com o apoio daqueles que me rodeiam e que gostam de mim foi possível chegar ao fim.

Assim, gostaria de deixar aqui expresso todo o meu agradecimento a quem sempre acreditou em mim e esteve presente nesta batalha.

À professora Doutora Vera do Vale por todo apoio, empenho e orientação que sempre me concedeu.

Aos meus pais, pela coragem e por toda a lição de vida que sempre me transmitiram e por me terem dado a oportunidade da realização de um sonho. Sem eles nada disto era possível, um grande obrigado.

Aos meus amigos, por todas as palavras de incentivo que sempre foram bastante importantes nos meus momentos de fraqueza. Não têm preço amizades assim.

Ao meu namorado, pela paciência e dedicação neste momento tão importante para mim.

Do fundo do coração um grande obrigado e que Deus me mantenha sempre perto de vocês.

RESUMO

A interação social das crianças pré-escolares é uma das áreas essenciais para o bom desenvolvimento global da criança.

A competência social é um constructo multidimensional, que inclui fatores pessoais, sociais, cognitivos, emocionais e interativos na medida em que um comportamento socialmente competente decorre da interação desses fatores (Lemos & Meneses, 2002).

O presente relatório resulta do estudo de caso de uma criança em idade pré-escolar, que apresenta bastantes dificuldades na interação com pares e com adultos.

Através do estudo efetuado, pretendemos compreender quais as dificuldades a nível da interação social, identificar estratégias a utilizar, bem como analisar a evolução verificada.

Recorremos à observação naturalista da referida criança, tendo utilizado como instrumento de recolha de dados uma grelha de observação.

Posteriormente, procedemos à organização e interpretação dos dados, de modo a tornarmos possível a apresentação de conclusões.

Os resultados obtidos, agora apresentados neste relatório final, traduziram uma evolução ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, nomeadamente o incremento de capacidades em várias áreas e a apresentação de progressos ao nível da relação com o outro. Este estudo constituiu, ainda, uma oportunidade de reflexão que vem alertar para a necessidade de implementar mudanças na intervenção, tendo em atenção uma resposta adequada à diversidade do grupo e, em particular, às crianças que necessitam de apoios especializados / específicos.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Emoções; Interação Social; Competências sociais

ABSTRACT

Social interaction among pre-schooling children is one of the main areas towards a global development of the child.

The social skill is a multidimensional construction, which includes personal, social, cognitive and emotional factors, and interactive in the way that a socially competent behaviour occurs from the interaction of all those factors (Lemos & Meneses, 2002).

This report is the result of a study case of a pre-scholar aged child who showed serious difficulties on the interaction among peers and adults.

It is our main focus, through the implementation of this study, to understand what the difficulties on a social interaction level are, to identify the strategies applied as well as to verify the child's evolution and progress.

We have applied the naturalist observation method to the child, using the grid as the instrument of data collecting. Afterwards, we proceeded with the organization and interpretation of the data to make it possible the presentation of our conclusions.

The results obtained, now presented in this report, have translated the child's development and learning evolution, more specifically, the increase of skills in different areas and the progresses on the relation with the other.

This study has also proven to be an opportunity to think and recognize, alerting to the necessity of applying changes in the intervention process, taking into consideration a more adequate response to the group's diversity and, in particular, to the children who need specialized and specific cares and supports.

Keywords: Pre-schooling Education; Emotions; Social Interaction; Social Skills

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

EE- Educação Especial

ELI - Equipas Locais de Intervenção

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPITULO I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	5
1.1 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – ORIENTAÇÕES CURRICULARES	7
1.2 PAPEL DO EDUCADOR.....	8
1.2.1 IMPORTÂNCIA DA AUTO-ESTIMA	9
CAPITULO II – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	11
2.1 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	13
2.1.1 INTERVENÇÃO PRECOCE.....	14
CAPITULO III – COMPETÊNCIAS SOCIAIS	15
3.1 COMPETÊNCIA SOCIAL	17
3.1.1 INTERAÇÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL	17
3.2 DESENVOLVIMENTO AFETIVO E EMOCIONAL	19
PARTE II – METODOLOGIA	21
1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO	23
2. CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA	23
3. ESTUDO EMPÍRICO.....	24
4. INTERVENÇÃO ESTRUTURADA POR ATIVIDADES /OBJETIVOS/ESTRATÉGIAS	25
5. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS.....	26
5.1 OBSERVAÇÃO NATURALISTA	26
5.2 AVALIAÇÃO INDIVIDUALIZADA	27
6. APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	29
PARTE III – APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RESULTADOS.....	35
1. TRATAMENTO DE DADOS	37
2. AVALIAÇÃO DAS SESSÕES	37
3. AVALIAÇÃO SEGUNDO A GRELHA NATURALISTA	39
4. AVALIAÇÃO SEGUNDO O SAC	40

PARTE IV – REFLEXÕES CONCLUSIVAS	42
REFLEXÕES CONCLUSIVAS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	46
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	50
APÊNDICE	51

INTRODUÇÃO

Este Relatório Final foi executado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, que fazem parte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra. Tem como finalidade, o estudo da dificuldade de interação social de algumas crianças no pré-escolar, sendo que esta é uma etapa fundamental a nível pessoal e social.

O interesse por esta temática surgiu no local onde realizámos a nossa prática educativa em pré-escolar, onde existia uma criança que apresentava dificuldades a nível social, o que nos despertou a curiosidade de tentar perceber os motivos e arranjar estratégias que pudessem modificar esta situação, de forma a integrar a criança no grupo e a poder ajudá-la a nível das relações com os outros. Como as competências sociais são consideradas uma das bases de adaptação ao longo da vida, tornou-se importante o seu estudo, porque ainda se encontram numa fase inicial do seu desenvolvimento.

As competências sociais assumem um importante papel ao longo do desenvolvimento humano, pois estão relacionadas, não só com as relações entre pares mas também com o sucesso académico e profissional, e com o ajustamento psicossocial adaptativo (Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011).

Este estudo foi implementado com uma criança que neste momento tem cinco anos e frequenta um grupo com vinte e quatro crianças. Pretendíamos observar as competências sociais da criança e verificar a sua evolução neste domínio. A criança foi recentemente sinalizada e foi descoberto que esta tinha um atraso cognitivo de desenvolvimento, que ainda está em estudo.

Iniciámos, enquadrando teoricamente os pressupostos pelos quais fundamentámos a nossa intervenção. Assim, abordámos dois grandes aspetos, educação inclusiva e a educação pré-escolar.

Para alicerçarmos a nossa intervenção a nível metodológico, considerámos cinco pontos cruciais. Descrevemos o projeto enquanto trabalho no âmbito da investigação ação, fundamentámos a problemática e a questão de partida, definimos os objetivos gerais do projeto, concretizámos a abordagem teórica relativa às técnicas de pesquisa e recolha de dados, de entre as quais a pesquisa documental, a observação naturalista e o Sistema de

Acompanhamento de Crianças (SAC) e narrámos os procedimentos efetuados para a recolha e análise de dados de acordo com essas mesmas técnicas.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPITULO I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.1 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – ORIENTAÇÕES CURRICULARES

No jardim-de-infância são proporcionados à criança diferentes experiências que lhe possibilitam um desenvolvimento equilibrado e saudável de todas as suas aptidões. A educação pré-escolar pretende assegurar a todas as crianças o sucesso na aprendizagem, uma vez que visa a promoção da auto-estima e da autoconfiança.

Como refere Portugal, G. & Leavers, F (2010), o desenvolvimento pessoal e social enquanto área integradora do procedimento educativo diz respeito à forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as áreas de expressão e comunicação, e de conhecimento do mundo.

“(…) a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (...) (OCEPE, 2016, p. 33).

A educação pré-escolar assume, assim, características muito específicas que a distingue dos outros níveis de ensino. A preocupação com a formação pessoal e social da criança é fundamental para uma base de desenvolvimento, para o conhecimento do mundo e para a sua plena evolução a nível pessoal e social. A “educação pré-escolar surge, então, como uma importante estratégia de prevenção para ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais e emocionais” (Vale, 2009, p. 131).

A educação para os valores é fundamental neste período de vida na medida em que “é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros”. (OCEPE, 2016, p. 33).

Esta área integrada nas OCEPE assume uma particular importância, pois trata-se de uma área transversal e integradora, que estabelece relação com o conhecimento de si, do outro e da relação com os outros, baseia-se na criação de um ambiente relacional em que é

importante dar voz à criança e valorizar o seu pensamento e o seu modo de pensar e de ver o mundo, pois cada criança é única.

1.2 PAPEL DO EDUCADOR

Para Noronha M. H. (2000) o jardim-de-infância é visto como uma escola em que as crianças se sentem felizes e cuidadas. É através dos diferentes domínios e expressões, que a criança adquire confiança em si própria. O contacto com as outras crianças possibilita-lhe o convívio e novas amizades, a partir das quais aprende a resolver pequenos conflitos.

O educador na educação pré-escolar é visto como um exemplo de segurança e um modelo a seguir, por isso é importante que este tenha em conta o grupo, e cada criança individualmente tendo em atenção as suas especificidades. Deve criar um ambiente relacional em que a criança seja escutada e valorizada. As crianças necessitam, desde cedo, de possuir um papel extremamente ativo em todo o seu percurso de aprendizagem. Desta forma, a essencial função do educador não é a de transmitir a informação e as diferentes matérias, mas sim atuar como um facilitador e orientador de todo o processo, promovendo e implementando atividades que facilitem às próprias crianças a descoberta, por si mesmas, dos diferentes conceitos e temas que necessitam de compreender.

Estas atitudes promovem a construção da autonomia e a socialização da criança, e desenvolvem a consciência dos diferentes valores sociais e a aquisição de um espírito crítico. “O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social baseia-se na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem.” (OCEPE, 2016, p. 33)

O papel do educador de infância é similar ao de qualquer docente, deve tomar em conta a intencionalidade educativa, educando as crianças para um futuro conquistador e triunfante, tendo em atenção as suas especificidades.

Deve, no entanto, estar sempre atento às dificuldades, realizando o despiste de problemas para que todas as crianças possam ser acompanhadas a nível individual, podendo assim tomar consciência das necessidades e interesses individuais, fazendo um acompanhamento diversificado e dirigido para as áreas com mais dificuldade de cada criança, podendo assim seguir o seu desenvolvimento e ajudar a ultrapassar os obstáculos que vão aparecendo ao longo das suas descobertas, conquistando a confiança e segurança nos momentos de dificuldades, tendo um papel de apoio e proteção.

O modo como o educador interage com a criança é de extrema importância. Com o seu tom de voz, a sua postura, a sua expressão facial, está já a comunicar com a criança, a transmitir-lhe expectativas, e isso é relevante para a criança construir o seu autoconceito.

1.2.1 IMPORTÂNCIA DA AUTO-ESTIMA

“A construção da autoestima depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a valoriza, respeita, estimula a criança e encoraja os seus progressos, pelo modo como apoia as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão.” (OCEPE, 2016)

Laevers & Van Sanden, defendem que logo nas primeiras etapas de desenvolvimento do processo educativo, e ao longo de todas as etapas educativas, importa promover o desenvolvimento de uma auto/estima positiva/saúde emocional, valorizar a competência social, sobretudo construir-se a atitude básica de ligação ao mundo, crucial ao desenvolvimento de um cidadão emancipado. Esse cidadão será alguém verdadeiro na interação que estabelece com o mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, como um sentido de pertença e de ligação e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida universal no processo de criação, respeitando o homem e a natureza (Laevers & Van Sanden, 1997).

CAPITULO II – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

2.1 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O ser humano aprende através da interação entre as três capacidades de aprendizagem: sensorial, motora e cognitiva. Mas se uma delas for disfuncional, irá comprometer o Processo de Aprendizagem.

Compreendemos, por Necessidades Educativas Especiais (NEE), os problemas na aprendizagem resultantes das disfunções nas capacidades de aprendizagem. Trata-se assim de um conceito vasto, que deve ser entendido numa perspetiva dinâmica, interativa e multidimensional.

O termo NEE surge pela primeira vez no Reino Unido, em 1978, no seguimento de movimentos de integração que começavam a existir em toda a Europa. Considerando que, “uma criança necessita de educação especial se tiver dificuldades de aprendizagem que necessitem de uma medida educativa especial” (Correia, 2008)

Ao longo dos anos a educação especial foi assinalando um desenvolvimento conceptual, caminhando cada vez mais para um sistema que invoca o direito à educação e à diferença.

Esta conceção foi adotada em Portugal no final da década de 80, com a Lei nº 46/86, de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. De acordo com esta legislação, o objetivo da educação especial (EE) compreendia a “recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com NEE específicas, devido a deficiências físicas e mentais.”

Porém, só com a publicação do Decreto -Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, a EE principia um trajeto legislativo próprio, que garante aos alunos com NEE frequentar o ensino regular, apelando cada vez mais à sua integração.

O Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro veio reformular os serviços de EE e regulamentar a inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares, sendo este o documento que atualmente orienta a educação especial em Portugal.

2.1.1 INTERVENÇÃO PRECOCE

Este sistema de intervenção prevê o apoio a crianças com problemas de desenvolvimento ou situações de risco e respetivas famílias, desde o seu nascimento até aos seis anos, podendo estender-se até à entrada no 1º ciclo. “O SNIPI abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias.” (Decreto-Lei 281/2009 de 6 de Outubro)

A sinalização dos casos pode ser realizada por distintos serviços, designadamente: os centros de saúde, creches, jardins-de-infância, família, hospitais, serviços sociais, maternidade, etc.

A intervenção direta junto das crianças e das famílias é feita através de equipas multidisciplinares e de funcionamento transdisciplinar, que englobam técnicos de vários serviços: saúde, educação e segurança social. (Filipe, 2006, p. 58) Estas equipas são denominadas de Equipas Locais de Intervenção (ELI)

São estas equipas que, após a identificação e a sinalização dos casos, fazem uma avaliação e elaboram um plano, tendo em atenção as necessidades das famílias e das crianças, identificando não só os problemas, mas também o seu potencial de desenvolvimento e dando o apoio necessário à família para promover o desenvolvimento da criança.

CAPITULO III – COMPETÊNCIAS SOCIAIS

3.1 COMPETÊNCIA SOCIAL

Para Rubin et al. (2006), a competência social refere-se à capacidade das crianças de se envolverem eficazmente nos diferentes níveis de complexidade social. Os autores destacam que uma criança competente deverá ser capaz de se envolver num grupo de pares e participar nas atividades direcionadas pelo grupo, envolver-se em relações satisfatórias assentes em interações recíprocas e equilibradas, e satisfazer as suas necessidades e objetivos individuais, concebendo uma representação correta e produtiva das experiências com os pares. Como refere Lemos e Meneses (2002), a competência social afeta as relações com os professores e com os pares, influenciando a aceitação social, e diz respeito a um conjunto de comportamentos estudados e socialmente aceites. “As crianças capazes de partilhar, iniciar interações positivas, ajudar, pedir ajuda quando precisam, pedir por favor e agradecer, serão bem sucedidas nas suas relações, o que constitui uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento.” (Lemos & Meneses, 2002, p. 267) Pelo contrário, crianças com baixos níveis de competência social revelam dificuldades na adaptação à escola. Lemos e Meneses (2002) sugerem uma associação entre problemas de aprendizagem e competência social, referindo que os alunos com dificuldades são mais rejeitados pelos pares e revelam menos comportamentos sociais positivos, logo tem dificuldades na realização das tarefas na sala de aula. Rose- Krasnor e Denham (2009) defendem que a competência social não compõe um traço específico da criança, mas uma qualidade interna que emerge da interação entre os indivíduos e os seus pares sociais. As autoras referem as características individuais, os efeitos dos pares e a influência das relações como contributos para o desenvolvimento desta competência.

3.1.1 INTERAÇÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

As crianças entre os 3 e os 5 anos de idade aprendem muito em interação com outras crianças nas áreas cognitiva, motora, psicomotora e social. De acordo com Melgosa, J., & Posse, R (2006) as crianças que frequentam a educação pré-escolar desenvolvem a sua dimensão social, a qual é decisiva para o seu desenvolvimento

intelectual, físico e afetivo. Se a criança não é capaz de se desenvolver socialmente, esta, fica dependente em áreas indispensáveis para um desenvolvimento global estável e benéfico. O desenvolvimento, da capacidade de se relacionar com os outros, de comunicar e interagir sem o receio constante de ser sentenciada pelos pares, torna-se imprescindível nesta fase de desenvolvimento. De acordo com Navarro M. (1997) o conceito de interação social prende-se com o facto de a criança ser capaz de comunicar, de brincar, de tocar, de sorrir para os outros. Resume-se à capacidade de se relacionar com os sujeitos que a rodeiam.

A interação social é desenvolvida desde que a criança nasce e cria um clima de interação e relacionamento com os seus procriadores. É de forma lenta que a criança cria gosto e interesse em estar na companhia dos pares. Na entrada para um novo grupo de jardim-de-infância a criança confronta-se com a novidade e a mudança e já não pode contar com “a aura protetora da família” (Torrescana, 1989. p.102). Grande parte das crianças estabelecem como prioridade a aceitação social e enquanto umas a obtêm com facilidade e naturalidade, outras só a alcançam após um grande esforço ao ponto de sacrificarem a sua vontade para satisfazerem a dos outros.

Com o contacto com os amigos a criança desenvolve capacidades que não é capaz de alargar no seio dos adultos, devido à diferença de idades (Corpas et al, 1996). Os benefícios destas relações são bastantes, tais como: - Os amigos estimulam a criança a expressar-se e a desenvolver a linguagem; - As crianças comparam-se com os colegas e autoavaliam-se; - Sentem-se muito mais seguras ao saberem que pertencem a um grupo; - Os amigos podem diminuir alguns problemas que a criança tenha, tal como: não gostar de partilhar (após várias manifestações desse comportamento, a própria criança, se apercebe que se não o fizer, também, não lhe emprestam nada); - Os amigos são um apoio em situações problemáticas, quando os pais não estão presentes. Na visão de Brazelton (1995), raramente, os pais devem interferir no relacionamento do filho com os pares, quanto menos se envolverem mais a criança tem conhecimento acerca de si e do mundo que o rodeia.

3.2 DESENVOLVIMENTO AFETIVO E EMOCIONAL

A nível do pré-escolar, a vida social é bastante intensa, apresenta um crescimento muito rápido e requer um conjunto de capacidades e motivações bastante alargado, tais como capacidades comunicativas, conhecimento das emoções, autocontrolo e acesso a um repertório de estratégias sociais efetivas e apropriadas que permitam a negociação em contextos sociais (Rose-Krasnor & Denham, 2009).

O procedimento de socialização da criança pode também ser influenciado pelo seu desenvolvimento emocional. Este desenvolvimento compreende uma série de aspetos que se distinguem. Assim, evidenciamos a competência emocional a qual por sua vez abrange diversos componentes que a criança vai dominando e progredindo até adquirir a maturidade. O autor Schaffer (2005) baseia-se em Saarni (1999), que evidencia oito elementos que organizam a competência emocional: 1º - Consciência do seu próprio estado emocional; 2º - Capacidade de discernir as emoções dos outros; 3º - Capacidade de usar o vocabulário das emoções existente na respetiva (sub) cultura; 4º - Capacidade de envolvimento empático nas experiências emocionais dos outros; 5º - Capacidade de entender que os estados emocionais interiores não necessitam de corresponder a expressões exteriores, tanto em si como nos outros; 6º - Capacidade de uma gestão adaptativa de emoções adversas ou dolorosas; 7º - Consciência de que as relações são em larga medida definidas pelo modo como as emoções são comunicadas e pela reciprocidade de emoções no seio da relação; 8º - “Capacidade de auto-eficácia emocional, isto é, sentir-se em controlo das suas próprias experiências emocionais e aceitá-las” (p. 169). Estas competências diferenciam-se entre si e desenvolvem-se por partes, o facto de a criança ser apta numa delas não significa que o seja nas restantes. Estas comprovações devem-se à influência que os fatores biológicos, interpessoais e ecológicos possuem na aprendizagem da competência social de cada sujeito. Os fatores biológicos, diferenças de temperamento genéticas, são os que influenciam as mudanças emocionais, tendo como exemplo o caso da capacidade de inibir impulsos ou a intensidade das respostas emocionais que são vistas como parte integrante da constituição do sujeito. Os fatores interpessoais como a capacidade da criança lidar com diversos padrões de emoções depende da particularidade do seu temperamento inato, porém depende similarmente do parental que a criança acolhe. Sempre que este auxílio não existe é a criança que fica em risco de não ser capaz de “desenvolver os mecanismos

necessários para o autocontrolo emocional” (Schaffer, 2005, p. 174). Os fatores ecológicos são também bastante importantes porque o ambiente familiar que rodeia a criança pode também incidir na sua competência emocional podendo influir tanto de forma positiva como de uma forma negativa. Existem diversas situações que podem interferir nas competências sociais. Preocupações financeiras, saúde fraca, depressão, podem originar carência de atenção parental e então provocar vínculos inseguros entre os pais e a criança, que logo irão influenciar a visão da criança sobre ele, os outros e o mundo em seu redor. Estes fatores apesar de afetarem a competência emocional da criança não a colocam em desigualdade. Contudo, através das interações sociais que a criança estabelece diariamente podem ocorrer experiências emocionais diferenciadas que por sua vez podem refletir-se no seu desenvolvimento afetivo.

PARTE II – METODOLOGIA

1. CARATERIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

O jardim-de-infância onde realizei a minha prática educativa e onde realizei o meu estudo de caso, localiza-se no Concelho de Coimbra, tem capacidade para 50 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Este Jardim de Infância é formado por duas salas de atividades – sala 1 e sala 2 -, um salão comum onde decorre o Acolhimento e as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), uma casa de banho comum, dividida por sexo, um refeitório e cozinha, comum ao primeiro ciclo, e um gabinete onde as educadoras se reúnem e trabalham. A instituição tem ainda um espaço exterior dividido em duas partes, uma que pertence ao Jardim de Infância e outra que pertence à escola do primeiro ciclo.

A equipa educativa fixa deste estabelecimento de educação é composta por duas educadoras de infância. Conta ainda com uma assistente técnica e três assistentes operacionais.

2. CARATERIZAÇÃO DA CRIANÇA

A criança a ser acompanhada durante este nosso estudo entrou no JI em Setembro de 2015 com 3 anos, fazendo anos em Novembro. Neste momento esta criança encontra-se com 5 anos.

O R foi referenciado à intervenção precoce, Equipa de Intervenção Precoce (ELI) Coimbra 2, pela educadora de infância do JI que frequenta, em maio de 2016. Inicia o acompanhamento, por apresentar dificuldades de desenvolvimento cognitivo.

Segundo a ELI a criança, (“necessita do apoio ou incentivo do adulto para realizar pequenas tarefas que lhe são atribuídas e também desafios simples que lhe são propostos”; “começa a representar a figura humana ainda de uma forma muito rudimentar”; “o seu

discurso também se revela demasiado simples, utilizando frases curtas e um vocabulário pobre”¹).

Na reunião de 1º contacto da equipa com a família, realizada em julho de 2016, a mãe caracterizou o R como uma criança bem-disposta, irrequieta, nervosa e um pouco preguiçosa. As preocupações da mãe prendem-se com o desenvolvimento global do R. No dia 7 de outubro de 2016, o R foi avaliado pela terapeuta da fala e pela educadora de infância da equipa da ELI, em contexto de jardim-de-infância.

A observação feita por estas técnicas correspondeu a uma avaliação das competências de comunicação, linguagem e fala (através das provas TALC – Teste de Avaliação da Linguagem na Criança – e TAV – Teste de Articulação Verbal), bem como uma observação informal dos grafismos (figura humana, cópia de figuras, escrita do nome). Concluiu-se que o R apresenta um desempenho inferior ao esperado para a sua faixa etária, tanto na linguagem recetiva como na linguagem expressiva.

Apresenta características no domínio da comunicação, linguagem e fala que apontam para um diagnóstico, em Terapia da Fala, de atraso de desenvolvimento da linguagem, associado a uma perturbação articulatória. Estas dificuldades na área da linguagem/fala podem estar associadas a um atraso global de desenvolvimento. Devido a estas dificuldades acresce também a dificuldade de interação com outras crianças, necessitando de auxílio, nas capacidades comunicativas, conhecimento das emoções, autocontrolo e a valorização da criança em relação a si e aos outros.

3. ESTUDO EMPÍRICO

De acordo com o enquadramento teórico considerámos importante desenvolver o projeto de intervenção tendo em consideração a resposta a dar à criança para que as suas aprendizagens fossem diversificadas e tendo sempre em atenção as suas necessidades individuais.

Para além destas orientações para fundamentarmos a nossa intervenção, tivemos em consideração, ainda, os pressupostos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-

¹ retirado do PIIP da criança

Escolar. Além destes pressupostos, considerámos importante a abordagem relativa ao desenvolvimento das relações sociais na infância e ao papel que desempenha a educação pré-escolar na iniciação de atividades de socialização e os pares como agentes socializadores, uma vez que pretendíamos direcionar a nossa intervenção para esta área.

Outros dos aspetos que tivemos em consideração foi a metodologia de investigação-ação que nos permitiu, face à situação que nos preocupava e que queríamos procurar alterar, definir o plano de intervenção e propor alternativas à medida que íamos desenvolvendo o projeto de intervenção.

A intervenção foi direcionada para atividades destinadas ao grupo de crianças com mais enfoque na criança a ser estudada, tendo em atenção o enquadramento teórico proposto e procurando desenvolver as relações entre as crianças, promovendo o seu desenvolvimento social e a aprendizagem.

4. INTERVENÇÃO ESTRUTURADA POR ATIVIDADES /OBJETIVOS/ESTRATÉGIAS

Na educação pré-escolar, as Orientações Curriculares possibilitam uma abordagem inclusiva permitindo o desenvolvimento das atividades de acordo com as capacidades individuais de cada criança: “Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças”(ME, 1997, p.18)

Neste projeto de investigação-ação tínhamos como objetivos gerais: desenvolver capacidades ao nível da socialização, e também ao nível da cognição, da autonomia, da motricidade e da linguagem deste e com o grupo.

As estratégias definidas para a realização deste estudo prendem-se com a intervenção do adulto perante a criança. A segurança e o apoio transmitidos pelo adulto nos momentos de dificuldade de interação e comunicação é uma mais-valia para o desenvolvimento global da criança. Salientamos a importância de atividades de grupo que envolvam todas as crianças e que impliquem a interação e a interajuda entre todos os elementos, de modo

a aumentar a autoestima e a confiança do R perante os outros, valorizando as suas atitudes positivas, como por exemplo, através de elogios. É fundamental também a aplicação de estratégias que encorajem à participação nas atividades, tais como os jogos de pares e a exploração da área da casinha; dinamizar atividades que possibilitem a partilha e a comunicação, e a promoção da comunicação através da manipulação de livros, jogos e leitura de imagens.

5. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS

Para a recolha de dados, considerámos importante complementar a informação recolhida através da pesquisa documental, e observação naturalista.

5.1 OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Estrela (1986), defende a importância de desenvolver várias formas de observação “que, de um modo ou de outro, poderão ter repercussão na investigação pedagógica”, (p. 32). Existindo várias formas de análise, este referencia a observação participante, a observação ocasional, a observação sistemática e a observação naturalista como sendo importantes para a atividade pedagógica. Peretz (2000) aborda o conceito de observação, mencionando que “a observação direta consiste em ser testemunha dos comportamentos sociais dos indivíduos ou grupos nos próprios locais das suas atividades ou residência sem lhes alterar o seu ritmo normal” (p. 26). Através da observação, o investigador “investiga como se adaptam os indivíduos uns aos outros, como se falam, toleram, afrontam, evitam e como manipulam objetos e instrumentos” (Peretz, 2000, p. 36). No âmbito deste projeto de intervenção procurámos usar a observação naturalista designada por Estrela (1986), que a esclarece nos subseqüentes termos “a observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o séc. XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais” (p. 49). Um dos benefícios da observação é o facto de que “a observação direta pode ser mais fiável do que as pessoas dizem em muitos casos. Pode ser particularmente útil descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se comportam de forma como afirmam comportar-se” (Bell, 1997, p. 141).

Afonso (2005) defende também que “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente úteis e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p. 91). Sempre que executa uma observação o investigador deve ter em consideração que “ao praticar a observação direta, o investigador não tem a intenção de desviar a ação do seu desenvolvimento normal, nem de induzir os participantes a atos estranhos à sua própria perspetiva” (Peretz, 2000, p.29) de maneira que, deve adotar uma atitude possibilitadora para que todos os intervenientes possam ter uma atuação próxima daquela que adotariam se não existisse a comparência do observador. Assim, cabe ao observador: 1) encontrar-se junto das pessoas observadas e adaptar-se ao seu meio; 2) observar o desenrolar normal dos acontecimentos; 3) registá-los tomando apontamentos ou por qualquer outro meio; 4) interpretar o que observou e redigir o correspondente relatório (p.28).

Sendo uma técnica que pode conter algumas dificuldades, a observação exige que o observador tenha em conta determinados comportamentos e que empregue todas as suas capacidades. A observação direta coloca portanto em campo uma multiplicidade de competências sociais e intelectuais: uma capacidade para se adaptar a uma situação e a um meio ambiente mais ou menos familiares; uma atenção permanente de alerta fazendo apelo a todos os seus sentidos, em particular, à vista e ao ouvido; uma faculdade de memorizar as diferentes características da situação; uma certa aptidão para redigir clara e rapidamente notas e, por fim, uma cultura geral e sociológica apta a interpretar os dados recolhidos e a apresentá-los em relatório. A observação é portanto uma atitude que reclama, ao mesmo tempo, capacidades de sociabilidade, atenção, memória e interpretação (Peretz, 2000, p.28)

5.2 AVALIAÇÃO INDIVIDUALIZADA

Outro instrumento utilizado para a recolha de dados foi o SAC. O SAC sugere e transmite a construção de uma *abordagem experiencial*, em que os significados que o adulto apreende, reconhece e experiencia ao nível do mundo interno da criança guiam as suas atitudes, pensamentos, sentimentos, iniciativas e decisões (Portugal & Santos, 2004; Portugal, Santos, Figueiredo, & Góis, 2008; Portugal, Santos, Figueiredo, Abrantes, Libório, & Góis, 2008), garantindo uma contínua disponibilidade face às expressões e

mensagens da criança, tanto explícitas como implícitas. O adulto procura indicadores de bem-estar emocional e implicação, as variáveis processuais que fundamentam e guiam a intervenção educativa, na medida em que estes o informam, acuradamente e com elevada certeza (Laevers, 2004a,b, 2005), em que medida o modo como está a agir é coerente com as atuais necessidades das crianças.

A aplicação apropriada da ferramenta SAC possibilita alcançar uma visão mais clara sobre o funcionamento do grupo de crianças, considerando particularmente os níveis de bem-estar e de implicação; considerar aspetos do contexto que requerem intervenções específicas, no propósito de melhor atender às necessidades das crianças; reconhecer implicação e/ou de bem-estar e que, por consequência, carecem de atenção diferenciada.

Neste caso específico conseguimos perceber as dificuldades que o R apresenta, sendo um ponto de partida para as modificações que pretendemos alcançar.

Apoiado no Sistema de Acompanhamento das crianças utilizamos as fichas correspondentes às competências pessoais e sociais, tendo em análise as atitudes, comportamento no grupo e os domínios essenciais a nível da linguagem.

6. APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com a caracterização que fazem das necessidades de cada uma das crianças, “os educadores podem aumentar ou intensificar o tempo de aprendizagem das crianças embutindo ou integrando oportunidades planeadas dentro das atividades e das rotinas habituais das salas” (Sandall & Schwartz, 2003, p. 21), As “oportunidades de aprendizagem embutidas” (p. 21), são situações de aprendizagem individuais planeadas especificamente para uma das crianças, tendo em atenção as especificidades dessa mesma criança. Neste projeto de investigação optámos por traduzi-las em atividades individualizadas a treinar com as crianças consideradas com Necessidades Educativas Especiais de acordo com os seus programas de intervenção e a planificação da intervenção.

Durante a realização da prática educativa, foram visíveis dificuldades a nível da interação de uma criança com 4 anos, à qual dedicamos este estudo no intuito de a ajudar e desenvolver capacidades que não eram visíveis.

As atividades surgiram a partir do trabalho por projeto realizado com o grupo, denominado de “Voando por aí”, este projeto surgiu da ideia das crianças que tinham curiosidade de como voavam e planavam as aves, o que nos levou a entrar nesta descoberta. Os objetivos gerais neste trabalho por projeto foram: conhecer diversas espécies de aves; reconhecer que são seres vivos, respeitando-os, valorizando-os e protegendo-os; definir as suas características, comparando diferenças e semelhanças e sensibilizar para as ciências sociais.

No contexto em que intervimos, tivemos em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e estruturámos a intervenção de acordo com aquilo que as crianças eram capazes de fazer. Tendo em consideração a caracterização do grupo realizada, propusemos a realização de atividades em grupo, a decorrer dentro do contexto da rotina diária.

Foi possível na planificação e realização de atividades, tendo em atenção a criança com dificuldades de interação no grupo, planeando e intervindo de modo a que esta pudesse envolver-se nas atividades e, eventualmente, desenvolver capacidades antes pouco observáveis.

Ao observar o grupo foi possível observar cada criança individualmente e ter em conta as dificuldades e interesses de cada um de modo a adaptar as atividades ao grupo.

As sessões foram planeadas/realizadas do seguinte modo.

- **1º Sessão**

Jogo da pesca

Competência a desenvolver:

- Interagir e comunicar com o grupo

Descrição da atividade:

Para a apresentação das aves marinhas decidimos realizar algo diferente, pensamos assim num jogo da pesca. Com uma cana, fio de nylon e um íman construímos uma cana de pesca. Colocámos uma bacia grande com água e algumas imagens de aves marinhas e de outros tipos de aves dentro de sacos de plástico transparente também com um íman preso no nó, para que, depois, as crianças pudessem pescar as imagens com a sua cana. Como foi uma atividade diferente da que as crianças estão habituadas, estas demonstraram muito interesse e motivação, inclusivamente conseguiram distinguir facilmente com o pouco conhecimento que lhes tinha sido já transmitido até ao momento, as aves que eram marinhas e as que não pertenciam a esse grupo. Com todas as aves marinhas “pescadas”, as crianças escolheram três das aves que mais curiosidade lhes despertaram para poderem assimilar mais conhecimento sobre elas.

As estratégias utilizadas para que o R comunicasse com o grupo foi o encorajamento à participação na atividade, e estimular a construção da autoestima. Quando inicialmente o chamamos para a realização da tarefa este inicialmente hesitou, mas depois executou com pouca dificuldade. O grupo foi sempre comunicando, enquanto nós incentivávamos a colocar questões e a comunicar com o R.

- **2º Sessão**

Decoração da área da porta com o tema do projeto

Competência a desenvolver:

- Participar em atividades com outras crianças

Descrição da atividade:

Em pequenos grupos, desenvolvemos as planificações da decoração da porta, da sala e da área da casa. Cada grupo ficou responsável pelas referidas áreas, dando sugestões para o seu embelezamento e de acordo com a sua preferência. Numa folha A4, as crianças desenharam o seu projeto para a decoração da porta. Depois do desenho ter sido escolhido em grupo, ficou definida a realização do título do projeto em papel de cenário, onde as crianças desenharam as letras que depois recortaram. Nesta tarefa contámos com a participação de duas crianças. Procedeu-se, de seguida, à criação de árvores em papel de cenário, onde as crianças desenharam, com o nosso apoio e auxílio, duas árvores, e, posteriormente, pintaram e recortaram-nas para depois colar na porta. Na elaboração de pássaros em cartolina só utilizando círculos, estiveram envolvidas seis crianças; cada uma criou o seu pássaro, recortando, dobrando e colando. Foi realizada também uma maquete em cartão da casa de pássaros que seria construída a 3 dimensões para o exterior. O cartão foi cortado, pintado, e colado de modo a que depois pudéssemos construir uma em tamanho real para os pássaros no exterior. A estratégia utilizada nesta tarefa foi a promoção da interação entre pares, onde o R tinha que comunicar com a criança que estava a desenvolver a atividade com ele, o envolvimento dele na tarefa também ajudou bastante na concretização da tarefa.

- **3º Sessão**

Decoração da área da casinha

Competência a desenvolver:

- Brincar com outra criança utilizando os mesmos materiais

Descrição da atividade:

Na decoração da casa definiu-se a realização de árvores com papel de cenário: para o tronco foram utilizados rolos grandes de cartão, que duas crianças pintaram de castanho; outras duas crianças desenharam as folhas da árvore e outras duas pintaram as folhas, para depois se fazer a montagem da árvore. O jardim foi realizado com mais duas crianças, que desenharam, em conjunto connosco, vários triângulos em cartão e depois pintaram de verde, trabalhando, assim, as formas geométricas. As flores foram realizadas com rolos de papel higiénico e rolos de cozinha. Algumas crianças pintaram os rolos do papel de cozinha que seriam o caule da flor, outras cortaram os rolos de papel higiénico para que ficássemos com círculos, fazendo conjuntos de seis círculos, que depois de pintados foram colados no caule, unindo, assim, todas as partes e dando lugar a uma flor. Os pássaros foram desenhados e pintados pelas crianças em cartão bastante grosso, decorados de um lado e de outro, para que depois pudéssemos pendurar. Para finalizar a decoração, colaram pequenas penas de cor. Na entrada da casinha, as crianças, com a nossa ajuda, criaram uma tira, com fitas de cor, dando assim um ar de selva à casinha, transportando-os assim para a natureza. Esta fita foi cortada e medida por eles, sempre com o nosso auxílio. Na construção estiveram envolvidas quatro crianças, algumas fizeram as medições e os recortes, outras duas a pintura. O R esteve envolvido neste grupo maior a pintar as fitas que iriam ser a entrada da nossa selva, assim, promovemos o diálogo e a valorização do seu trabalho.

- **4º Sessão**

Construção da casa de pássaros

Competência a desenvolver:

- Desenvolver a comunicação em grupo/pares

Descrição da atividade:

Desde o início do nosso projeto que as crianças mostraram muito interesse em realizar uma casa de pássaros, para colocar no exterior, para poderem alimentar e observar mais de perto as aves que por ali poderiam passar, e assim ficarem a conhecer um pouco mais das suas características e hábitos. Esta ação foi dirigida para a área da expressão plástica e matemática. Reunimos todo o material necessário para a construção da casa: a madeira, as tintas, os pregos e o martelo. Sob a nossa supervisão e com o nosso apoio, as crianças pintaram, mediram e ajudaram na construção. Tendo em conta os materiais utilizados e o facto de as crianças não estarem habituadas a lidar com os mesmos, as nossas atenções e cuidados foram redobrados.

O R participou no grupo para a construção da casinha, juntamente com outras crianças. A pares com outra criança teve de criar um diálogo e cooperar com os adultos na construção e junção da madeira para alcançarmos o nosso objetivo final, criar a casa de pássaros. O objetivo era a comunicação para entregar o material pedido por mim e pela minha colega, como as bases da casa e os pregos, ajudando a segurar as tábuas. Foi a primeira vez que construímos algo deste género mas a motivação e empenho das crianças revelou que esta atividade foi benéfica para todas elas, incluindo o R.

PARTE III – APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RESULTADOS

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EDUCATIVA

1. TRATAMENTO DE DADOS

Após a escolha dos instrumentos de recolha de dados, e seguida da investigação-ação, procedeu-se ao tratamento de dados.

Tendo por base a observação naturalista e o SAC, foi possível assistir à evolução da criança e consequentemente a crescente inserção desta no grupo.

Em primeiro lugar, foi feito o diagnóstico social da criança R, seguindo a tabela de observação (em anexo). De seguida, à medida que as sessões foram tendo lugar, foram sendo inseridos dados na tabela mencionada anteriormente.

Numa fase final, procedeu-se à análise de todos os dados recolhidos através da observação direta e do SAC.

2. AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

Na educação pré-escolar a dinâmica educativa encontra-se baseada no pressuposto que esta deve ser capaz de proporcionar às crianças um contexto culturalmente rico e estimulante que lhes permita despertar a curiosidade e o desejo de aprender. Cabe ao educador, o papel de proporcionar esse contexto dando-lhe uma intencionalidade e promovendo um conjunto de experiências que visem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de cada uma das crianças.

Na tarefa da pesca o R participou a nosso pedido. Chamámos a criança para que esta enfrentasse o grupo sem vergonha, usámos o elogio para a valorizar, pois a construção da auto-estima depende, como anteriormente mencionado, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos perante os colegas. Assim nesta tarefa o R foi valorizado pela nossa parte, conseguindo realizar bastante bem a tarefa e conseguindo “pescar” uma saca com uma ave lá dentro, ficando assim radiante. Apesar de depois ter dificuldade na descoberta da ave, a primeira parte da tarefa foi realizada com sucesso, e o R sentiu apoio também pela parte dos colegas que começaram a chamar o nome dele incentivando-o para que

conseguisse retirar a ave. Assim com pequenos progressos e pequenas atitudes vamos mudando a visão da criança e do grupo em relação a si.

Nas sessões da decoração da porta o R foi inserido no grupo da pintura das árvores feitas pelas crianças em papel de cenário. Esta atividade foi realizada no exterior da sala, devido às dimensões das árvores serem relativamente grandes. Inicialmente estas foram desenhadas e recortadas por duas crianças mais velhas. Para a sua pintura recorremos ao R e pedimos que ele escolhesse um amigo para o ajudar na concretização da tarefa, inicialmente não escolheu ninguém mas depois disse que iria dizer ao Z.M, criança com quem mais interage. Assim pedimos para que ele o fosse convidar, e ele assim fez. Os dois pintaram as árvores na totalidade, tendo grande empatia na sua realização, brincando e por vezes conversando.

Nesta tarefa é de salientar como objetivo a promoção de autonomia e de linguagem. É importante que este tenha a iniciativa de chamar os colegas, seja para brincar ou para trabalhar com ele, competência que está muito aquém do esperado, sendo que este não revela essa iniciativa. O apoio do adulto nestas alturas é fundamental para promover aspetos sociais que não são visíveis.

Na decoração da casa, as tarefas propostas e planeadas pelas crianças foram diversas. A ideia era transformar a área da casinha numa selva, onde tínhamos pássaros a voar, árvores, flores e uma entrada com fitas para poderem passar por baixo, como os próprios disseram. As tarefas tal como nas outras atividades foram divididas por grupos, consoante os interesses de cada criança.

O R ficou inserido no grupo responsável para a pintura das fitas pela sua colagem na entrada da nossa selva. Inicialmente duas crianças com a nossa ajuda realizaram as medições e recortaram. Posteriormente, o R e mais duas crianças pintaram as tiras, de acordo com o seu gosto, fomentando assim a linguagem, pois as crianças perguntavam-se umas às outras de que cores iriam pintar a fita seguinte. O R nesta tarefa esteve muito empenhado colocando algumas questões às outras crianças que estavam a trabalhar com ele na pintura. Uma vez que tem bastante dificuldade em comunicar, é importante promover momentos de diálogo trabalhando com outras crianças e apoiado por um adulto. Na atividade de construção da casa de madeira para colocarmos no exterior, o R teve uma atitude bastante diferenciada, conseguindo dialogar com a criança que estava a trabalhar consigo. À medida que íamos pedindo ajuda, a S sempre se mostrou curiosa, pronta a

colocar questões e a procurar o material pedido por nós, enquanto o R como tinha a companhia de uma criança mais comunicativa e mais expedita, tinha atitudes diferentes das que manifesta com, crianças que colaboram com ele no dia-a-dia. É importante a criança sentir-se motivada pelo par e sentir que este valoriza o seu trabalho não dando importância às suas dificuldades. A S é uma criança já com 5 anos, e com uma autonomia e curiosidade fantásticas, o que também ajudou o R a interagir mais na atividade, atitude que normalmente não é observável. Apesar de este não fazer muitas questões mostrou-se sempre interessado mesmo nas questões do par com quem estava a trabalhar para ajudar o adulto.

A importância desta atividade foi a escolha do par para o R, pois como era uma criança mais velha colocava muitas dúvidas e questões o que acabava por introduzir o R na conversa e este acabava por participar autonomamente.

Estas sessões deram a oportunidade ao R de se envolver com o par com quem trabalhou, e com o grupo, realizando as atividades até ao fim. Desde o início, nunca presenciamos o R implicado numa tarefa como destas vezes. Talvez por ter crianças a trabalhar com ele e ter o nosso apoio, tendo sempre recebido elogios pelo e o trabalho que realizava. Por vezes eram mesmo as próprias crianças que explicavam o que ele teria de fazer ou que o ajudavam quando este demorava mais tempo na concretização de uma tarefa. O apoio de outra criança é sempre uma mais-valia para o progresso e para o empenho de crianças com dificuldades sociais, assim como é importante o adulto ajudar e ter em conta as necessidades das crianças. O R teve outro tipo de comportamentos, sempre que o adulto estava por perto e o apoiava, não desistindo da realização das tarefas.

Foi visível uma pequena mudança de comportamento ao longo das sessões e da atenção individualizada, sendo possível observar o R mais interativo com o grupo.

3. AVALIAÇÃO SEGUNDO A GRELHA NATURALISTA

Após a realização das sessões, comparámos os registos efetuados na grelha de observação naturalista (APÊNDICE D), sendo possível constatar algumas mudanças de comportamento e de atitudes por parte do R. Foi possível ver modificações ao nível do contacto visual com os colegas. Inicialmente, esta criança olhava muito poucas vezes para os colegas, desviando algumas vezes o olhar, ou olhava para o vazio. Depois destas sessões e do acompanhamento foi possível observar que o R já consegue ter este contacto

mais regular, já comunica mais com o adulto, colocando questões e respondendo quando este pergunta alguma coisa, já brinca com mais crianças ampliando assim o seu círculo de amigos, o que é fundamental para um desenvolvimento mais harmonioso a todos os níveis. Agora já brinca com um ou outro amigo nas áreas, não perguntando se pode, mas sim aproximando-se, o que leva as outras crianças a perceber e a convidarem-no ou então espontaneamente começam a brincar juntos. Quando chega à sala da parte da manhã, já diz bom dia à educadora, revelando uma menor inibição em relação ao grupo e ao adulto.

Tivemos em atenção a comunicação, a intervenção autónoma em atividades e a cooperação com outras crianças. O que foi mais visível foi o contacto ocular com o adulto, não tendo receio de falar ou perguntar mantendo assim uma atitude positiva perante a educadora, é uma criança que brinca muito independentemente não convidando outras crianças para brincar com ele ou o mesmo ter autonomia e iniciativa para convidar alguém do grupo para brincar com ele. Nos pontos que demonstra mais dificuldade é ao nível da intervenção nas atividades dirigidas, nas atividades livres e na cooperação.

4. AVALIAÇÃO SEGUNDO O SAC

Considerando os níveis de bem-estar e de implicação, consideramos que os aspetos do contexto requerem intervenções específicas, no propósito de melhor atender às necessidades das crianças, sobretudo aquelas que evidenciam baixos níveis de implicação e/ou de bem-estar e que, por consequência carecem de atenção diferenciada. Este foi um dos pontos de partida para que este estudo se pudesse desenvolver tendo em vista alguma mudança no comportamento e atitudes da criança. Todos os desenvolvimentos conseguidos são uma vitória e um início de mudança na vida desta criança. É aos poucos que a evolução se vai realizando e dando oportunidades únicas. Só quem acompanha a criança e tem em atenção o seu desenvolvimento se dá conta dos benefícios que este tipo de evolução tem num futuro próximo. Conseguimos através deste pequena intervenção mudar alguns pontos, mais propriamente a curiosidade e o desejo de aprender, que antes era nulo, e agora com o acompanhamento das crianças que com o R participaram, é notável uma mudança de comportamento a este nível. A nível da competência social também foi possível observar algumas melhorias, tendo este por vezes a autonomia de ir para perto de outra criança. Apesar de ainda não se expressar verbalmente, demonstra que quer brincar, e antes não tinha esta iniciativa. Todos estes níveis foram avaliados estando

no nível 2, necessitando de muito apoio por parte do adulto para o desenvolvimento destas competências essenciais para o seu pleno desenvolvimento global.

A nível da auto-estima, constatamos O R é uma criança muito reservada, evita o contacto visual e limita-se mais a ouvir do que a falar.

Não tem iniciativa de chamar um amigo para brincar, ou mesmo questionar se pode brincar com ele em determinado local, sendo por isso também que muitas vezes está solitário.

A nível das atividades o R não mostra muito interesse na sua realização. Este apenas gosta de brincar na área dos legos, e só nessa área é que consegue por pouco tempo manter-se interessado. Não mostra interesse nem desejo de aprender, tem que ser sempre chamado para a realização de atividades, nunca tendo autonomia para a realização das mesmas.

O R é uma criança que convive pouco com os colegas, e quando convive tem muitas atitudes infantis que deixa as outras crianças reticentes ao seu comportamento acabando por se afastarem ou por evitarem o contato com o R. Estas atitudes são tidas com naturalidade pela criança e vista como algo de estranho pelas outras, que por vezes evitam o contato ou ignoram estas atitudes.

Não compreende as mensagens, mesmo quando são mais curtas e, normalmente, age sempre em consonância.

Muitas das vezes tem dificuldades na compreensão, não percebendo o vocabulário, e não demonstrando interesse em perceber palavras ou expressões que não conhece.

Relativamente aos outros níveis não observámos muitas modificações, sendo que o R continua com dificuldades de organização/iniciativa, não demonstra qualquer tipo de criatividade, e a nível da linguagem ainda está muito atrasado em relação aos colegas, tendo um discurso pouco coeso e pouco enriquecido. (APÊNDICE II)

PARTE IV – REFLEXÕES CONCLUSIVAS

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

O desenvolvimento de um projeto de intervenção, permitiu produzir um trabalho que reuniu informações sobre aspetos a ter em atenção na intervenção pedagógica com crianças que frequentam a educação pré-escolar, procurando ter em conta a diversidade existente no grupo, e dar resposta a todas e a cada uma das crianças, de acordo com as suas características individuais. Assim, os objetivos gerais foram: compreender como é que estas crianças aprendiam no seu grupo e desenvolver capacidades ao nível da socialização, mas também ao nível da cognição e da autonomia.

O projeto enquadrou-se na abordagem da metodologia de investigação-ação, uma vez que partiu de um problema experienciado durante a intervenção educativa com um grupo de crianças, entre três e quatro anos, que frequentava a educação pré-escolar num jardim-de-infância de uma instituição integrada na rede pública, estudando uma das crianças que apresentava alterações a nível do desenvolvimento cognitivo.

O nosso objetivo principal foi facultar situações de desenvolvimento e aprendizagem a todos, mas principalmente à criança com mais dificuldades de interação social.

Para dar resposta a estas preocupações iniciámos o projeto enquadrando teoricamente os pressupostos pelos quais fundamentámos a nossa intervenção. Assim, abordámos dois grandes aspetos, educação inclusiva e educação pré-escolar.

Para alicerçarmos, a nossa intervenção a nível metodológico, considerámos cinco pontos cruciais, descrevemos o projeto enquanto trabalho no âmbito da investigação ação, fundamentámos a problemática e a questão de partida, definimos os objetivos gerais do projeto, concretizámos a abordagem teórica relativa às técnicas de pesquisa e recolha de dados, de entre as quais a pesquisa documental, a observação naturalista e o SAC narrando os procedimentos efetuados para a recolha e análise de dados de acordo com essas mesmas técnicas.

O plano de ação que delineámos teve em consideração: pressupostos teóricos relativamente à aprendizagem estruturada por atividades e por objetivos, às atividades em grupo e às atividades individualizadas; a planificação, estratégias, realização e avaliação da intervenção, ao longo de atividades com uma reflexão final.

As atividades desenvolvidas durante o plano de ação foram atividades realizadas durante a prática educativa, e inseridas no projeto educativo. Estas atividades obrigaram a uma

reflexão anterior de forma a pensar o que era necessário fazer para adequá-las de modo a permitir a participação de todas as crianças com ou sem necessidades especiais. Assim, tivemos a preocupação de promover a participação de todas as crianças do grupo, adaptando o que fosse necessário para que todas pudessem participar, apesar de isso nem sempre ter sido fácil ou conseguido da melhor forma, porque a diversidade pedagógica inclusiva requer também uma aprendizagem por parte do educador, do modo como tem de propor e concretizar as atividades para que estas sejam realmente inclusivas.

Este trabalho construiu-se, não com a inquietação de conceber uma teoria, que pudesse ser aplicada a outras situações idênticas, mas adquiriu sobretudo uma perspectiva auto-formativa de reflexão sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido e se estaria ou não a ser apropriado e a facultar às crianças em causa, as situações facilitadoras para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A nível dos resultados observáveis foi possível ver uma pequena evolução da criança em questão com o grupo, visto que começou a relacionar-se de maneira diferente, começando a partilhar alguns dos materiais, a permanecer mais tempo envolvido nas atividades, e a brincar mais com os pares.

Quanto ao apoio de adulto, nas situações que este surgia como orientador, houve igualmente a preocupação sobre o equilíbrio entre prestar ajuda e dar espaço para que as crianças fortalecessem as relações entre si e para que, que as interações se multiplicassem. Por outro lado, o apoio do adulto, a nível da organização do espaço e dos materiais tem de ser equitativamente refletido e é igualmente um fator a ter em reflexão.

As aprendizagens realizadas durante este projeto de investigação foram inúmeras, principalmente a nível do papel do adulto e da sua importância, de como lida com as crianças e como promove o seu desenvolvimento, tendo em atenção sempre as necessidades e especificidades do grupo e de cada criança.

A importância das relações sociais na infância também foi uma grande aprendizagem, porque principalmente nesta idade devemos fomentar estas relações incitando sempre a que as crianças façam amizades e convivam com outras crianças, pois é através das relações sociais que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros.

Qualquer desenvolvimento destas crianças com necessidades educativas especiais é um sucesso tanto para eles como para nós, que temos a sensação que podemos contribuir para a sua evolução e seu sucesso, e ajudar a preparar um futuro sorridente com muitas

dificuldades, mas também muitos triunfos. É aos poucos que vamos realizando o caminho delas e o nosso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um Guia Prático e Crítico*; Coleção em foco; Edições Asa; 1ª Edição, Novembro.

Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). *Programa de Promoção de Competências Sociais* (Consultado em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>, a 22 de Março de 2017).

Carolyn Webster-Stratton, (2010). *Os Anos Incríveis. Guia para pais de crianças com problemas de comportamento dos 2 aos 8 anos*. Psiquilibrios

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (2ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Filipe, I. (2006). *Intervenção Precoce na Infância: Práticas centradas na Família e nos locais de vida da criança*. In DGIDC (ed). *Necessidades Especiais na Educação: Práticas de sucesso*. (56 -71). Lisboa: Ministério de Educação.

Laevers, F. (2004a). *Competences in teacher education. Implications of a process-oriented approach. International conference improving quality of education – Working on basic competences in teacher education, a process oriented approach* (Socrates Project 2003-0200 001-002 SO2 61OBGE). Leuven, Belgium, 18-20 November 2004

Laevers, F. (2004b). Educação experiencial: *Tornando a educação infantil mais efectiva através do bem-estar e da implicação*. Contrapontos, 4(1), 57-69.

Laevers, F. (2005). *Deep level learning and the experiential approach in early childhood and primary education*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Research Centre for early childhood and primary education.

Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). *A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18, (3), 267-274

Melgosa, J., & Posse, R. (2006). *A criança: a arte de saber educar*. Almargem do Bispo: Servir;

Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré- escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Navarro, M. (1997) - *Autismo, um problema de comunicação. Integrar*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação. (12), pp.33-39. Jan./Abr.

Noronha, M. H. (2000). *Os Meninos e o Jardim de Infância: Sugestões aos Pais Imigrantes*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural;

Portugal, G., & Santos, P. (2004). *Das finalidades às práticas em educação de infância – Uma abordagem experiencial*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 38(1, 2 e 3). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Portugal, G., Santos, P., Figueiredo, A., Abrantes, N., Libório, O., & Góis, S. (2008a). *Avaliação processual e contextual em educação pré-escolar – Desafios ao desenvolvimento profissional*. In Jorge Costa et al. (Orgs.), Trabalho docente e organizações educativas. Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Edição: Universidade de Aveiro. CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5.

Portugal, G., Santos, P., Figueiredo, A., Góis, S. (2008b). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. In Ana Paula Noronha et al. (Coords.), Actas XIII Conferência Internacional – Avaliação psicológica: Formas e contextos. Braga: Edições Psiquilíbrios (CD 9-789899-552265).

Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Peretz, H. (2000). *Métodos em sociologia*. Lisboa: Temas e Debates - Actividades Editoriais.

Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). *Social-emotional competence in early childhood*. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), Handbook of peer interactions, relationships, and groups (pp. 162-179). New York: Guilford Press

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). *Peer interactions, relationships, and groups*. In W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology (6th ed.) (pp. 571-645). Hoboken: John Wiley & Sons.

Sandall, S. & Schwartz, I. (2003). *Construindo blocos – estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Schaffer, R. (2005). *Introdução à Psicologia da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget. (pp. 35 – 169 - 176);

Torrescana, J. (1989). *Os nossos filhos: guia dos pais para uma educação integral das crianças*. Lisboa: Verbo. (pp. 130 – 131)

Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Coimbra

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens. Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção Geral da Educação

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto

Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei nº 46/86, de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo

APÊNDICE

Quadro 1 - Proposta de planificação inicial de intervenção a nível do grupo e dos alunos caso

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Sessões	Duração das sessões	Recursos Materiais	Avaliação
Relacionar-se com crianças da sua idade	Interagir e comunicar com o grupo	Jogo da pesca	45min	- Bacia com água - Íman - Cana - Imagens com aves - Sacos de plástico	As atividades serão todas avaliadas e refletidas por observação
	Brincar com outra criança utilizando os mesmos materiais	Decoração da área da porta com o tema do projeto	3 Dias	- Papel de cenário - Cartão - Tintas - Pincéis - Fita-cola	
	Participar em atividades com outras crianças	Decoração da área da casinha	3 Dias	- Papel de cenário - Cartão - Tintas - Pincéis - Fita-cola	
	Desenvolver a comunicação em grupo/pares	Construção da casa de pássaros	2 Dias	- Madeira - Parafusos - Tinta - Pincéis	

TABELA DE OBSERVAÇÃO: R.M

	Sempre	De vez em quando	Nunca
1. Segue instruções verbais		I	
2. Inicia uma conversa		II	
3. Faz contacto visual com o adulto	II		
4. Faz contacto visual com os colegas		I	
5. Tem problemas de comunicação com o adulto		I	
6. Tem problemas de comunicação com o grupo		I	
7. Intervém em atividades dirigidas			I
8. Intervém em atitudes livres			I
9. É cooperativa			I
10. Brinca com várias crianças		II	
11. Atua ou brinca independente	I		
12. Pede ajuda aos adultos quando necessário		I	
13. Convida outras crianças a brincarem com ela			I
14. Utiliza deixas verbais voluntariamente ex: (Bom dia; obrigado)			I

Observações: 6 – Tem bastantes problemas de comunicação, não conseguindo por vezes transmitir o que pretende. 10 – Brinca apenas com duas crianças, mas por vezes isola-se optando por brincar sozinho numa área.

Ficha 1i

(versão completa)

Fase 1 – Avaliação individualizada

Data: 09-02-2017	Idade da criança:
Nome da criança:	Data de nascimento: 16-10-2009

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none">• Auto-estima• Auto-organização / iniciativa• Curiosidade e desejo de aprender• Criatividade• Ligação ao mundo	<ul style="list-style-type: none">• Competência social	<ul style="list-style-type: none">• Motricidade Fina• Motricidade Grossa• Expressões Artísticas• Linguagem• Pensamento lógico, conceptual e matemático• Compreensão do mundo físico e tecnológico• Compreensão do mundo social

ATITUDES

Auto-estima – Indicadores
A criança...
<p>O R é uma criança muito reservada, evita o contacto visual e limita-se mais a ouvir do que a falar. Apesar disto não evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências traumáticas. Apesar da sua problemática é uma criança dócil.</p> <p>Tem dificuldades em gerir e compreender sentimentos, quer os seus quer os dos outros, por vezes tem atitudes repentinas e sem cabimento, como por exemplo durante o conto de histórias, levantar-se da manta e retirar o livro da mão da educadora e recusar-se a dar-lho. Não tem confiança em si e isso é demonstrado pela quantidade de vezes que brinca sozinho e não consegue manter a concentração e o interesse durante muito tempo numa determinada área na sala. Não tem iniciativa de chamar um amigo para brincar, ou mesmo questionar se pode brincar com ele em determinado local, sendo por isso também que muitas vezes está</p>

sozinho. Evita o contacto visual, brinca sozinho, passa grande parte do tempo na área da casinha ou na área dos legos mas pouco interage com as crianças que estão na mesma área, apesar de ser aceite pelos mesmos.

Auto estima – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Auto-organização / iniciativa – Indicadores

A criança...

A nível das atividades o R não mostra muito interesse na sua realização. Este apenas gosta de brincar na área dos legos, e só nessa área é que consegue por pouco tempo manter-se interessado. Um exemplo foi quando a educadora interveio enquanto este estava nesta área e pediu para que este fosse para a área da matemática realizar um puzzle. O R não conseguiu concentrar-se estando sempre com o olhar focado na zona dos legos, não conseguindo concentrar-se na tarefa que foi proposta individualmente para ele. Em atividades de grupo, o R nunca tem iniciativa para responder a qualquer questão ou mesmo realizar comentários acerca do tema a ser tratado, por vezes até está concentrado e interessado, mas não consegue manter esta concentração até ao final da mesma.

Auto organização / iniciativa – apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo

O R não mostra interesse nem desejo de aprender, tem de ser sempre chamado para a realização de atividades, nunca tendo autonomia para a realização das mesmas. Gosta apenas de brincar em duas áreas, sendo que se a educadora o coloca numa distinta este não se concentra na tarefa, estando sempre com atenção na outra área do seu interesse.

A nível de atividades propostas é sempre dos últimos na concretização das mesmas, não mantendo a concentração nem o empenho estando sempre distraído. Por vezes não percebe o que é pretendido e por mais que a educadora explique ele não mostra interesse.

Curiosidade e desejo de aprender – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Criatividade – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ligação ao mundo – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social – Indicadores
<p>A criança...</p> <p>O R é uma criança que convive pouco com os colegas, e, quando convive, tem muitas atitudes infantis que deixa as outras crianças reticentes relativamente ao seu comportamento, acabando por se afastarem ou por evitarem o contacto com o R. Estas atitudes são tidas com naturalidade pela criança e vistas como algo de estranho pelas outras, que por vezes evitam o contacto ou ignoram estas atitudes.</p> <p>Quando tem oportunidade para falar acerca de comportamentos e de sentimentos, o R não fala autonomamente, tendo sempre que ser pedida a sua intervenção no grupo. Apesar de por vezes querer interagir com os colegas, revela-se pouco comunicativo e desiste com bastante facilidade para que as crianças brinquem com ele.</p> <p>Quando está em grupo, a escutar alguma história ou em diálogo, distrai-se com muita facilidade e quando alguém perturba/interrompe o procedimento de uma atividade, o R entra de imediato nessa interação menos positiva, e parece que fica no seu mundo.</p> <p>O R quando chega à sala de manhã com a mãe ou o pai não tem problemas em entrar, e sentar-se num local na maninha, não mostrando dificuldades de se afastar da progenitora ou progenitor.</p> <p>Relativamente a jogos associados a comportamentos e relações sociais, o R participa de forma desinteressada e não compreende do que se fala.</p> <p>O R escuta sempre os seus colegas, quando não surge nenhum elemento que provoque distração.</p> <p>O R não entra em conflito com qualquer tipo de criança, não se deixa envolver em conflitos, afastando-se sempre que existem e distrai-se desse momento com muita facilidade, parece até que nem tem perceção que aquele foi um momento de tensão entre os colegas.</p> <p>Não pede o auxílio quando tem algum problema a nível social ou a nível emocional, ou até dificuldade na realização de tarefas.</p> <p>Verifica-se que tem alguns entraves na resolução de certos problemas que surgem no relacionamento e convivência, aquando da inserção e interação com o grupo. Como exemplo, uma situação na área das construções em que eu estava a observar e um dos seus colegas não lhe dava uma peça para o R prosseguir na construção. Este não pediu auxílio mas pude constatar que a criança demonstrava desconforto na expressão facial que apresentava, dado que estava</p>

aborrecido e quase a chorar, por não conseguir resolver toda a situação. Como não solicitava ajuda do adulto, eu própria me dirigi à mesa e questioneei o que se passava e ele, assim, relatou à sua maneira este episódio. Após me dirigir à área das construções tudo foi resolvido, pois prosseguiu naturalmente com a sua construção. No entanto, conversei com os dois, sugerindo uma construção em conjunto, desse modo partilhariam as peças para um fim comum. No momento em que propus esta sugestão, tentei-me de alguma forma colocar no papel das duas crianças, para que nenhuma ficasse de “parte”.

Competência social – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Linguagem – Indicadores
A criança...
Nas atividades em que a linguagem tem um papel central, como contar/ouvir uma história, conversar em grupo sobre vivências e novidades, combinar a organização do dia ou realizar um jogo, o R não participa. Para que tal aconteça, a educadora tem sempre de pedir o seu contributo, e muitas vezes este não responde porque não está a ouvir o que está a ser dito naquele momento, demonstrando assim que se distrai com muita facilidade.
O R não compreende as mensagens, mesmo quando são mais curtas e, normalmente, age sempre em consonância.
O R muitas vezes tem dificuldades na compreensão, não percebendo o vocabulário, e não demonstrando interesse em perceber palavras ou expressões que não conhece.
Em atividades dirigidas ou livres, em pequeno grupo, o R não comunica adequadamente, dizendo por vezes coisas sem sentido. Nas suas brincadeiras é pouco comunicativo com as outras crianças, não colocando questões, respondendo pouco ao que é questionado.
Nas conversas que estabelece não é usual ouvi-lo dizer “obrigado” ou “por favor”.
O vocabulário que utiliza não é diversificado, não utilizando corretamente tempos verbais adequados, pronomes pessoais e possessivos, conetores, etc).
Não reconhece palavras que têm o mesmo som (rimas)
Não consegue ter um discurso coeso, e troca o “C” pelo “T”

Linguagem – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Imagens que evidenciam as sessões



Figura 1 – Jogo da pesca



Figura 2 - Grupo envolvido na tarefa da pesca



Figura 3 - Pintura da construção das árvores de decoração



Figura 4 - Pintura da construção das árvores de decoração



Figura 6 - Fitas para enfeitar a entrada da casa



Figura 5 - Fitas para realizar a entrada da casa



Figura 7 - Construção da casa de pássaros



Figura 8 - Edificação da casa de pássaros